

Pitsch, Hans-Jürgen

Entwicklungslogische Didaktik und Methodik. Ergänzungen und Variationen zu Georg Feusers Konzept

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (1999) 2, S. 166-184



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for citation:

urn:nbn:de:0111-pedocs-234880

10.25656/01:23488

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234880>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23488>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Entwicklungslogische Didaktik und Methodik¹⁾

Ergänzungen und Variationen zu Georg FEUSERS Konzept

Hans-Jürgen Pitsch

In: Behindertenpädagogik 38 (1999), 31-49; <https://www.psychosozial-verlag.de>
sowie in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (1999), 166-184. Die damalige Rechtschreibung wurde erhalten.

1. Didaktik der Schule für Geistigbehinderte

Gottfried BIEWER vertritt die Ansicht, daß "die Frage nach den theoretischen Wurzeln einer Pädagogik und Didaktik der geistig Behinderten ... nicht so leicht zu beantworten" (1995, 276) sei. Insbesondere beklagt er das Fehlen einer in sich geschlossenen Didaktik der Geistigbehinderten: "Ein großer Entwurf, den man als "Didaktik der geistig Behinderten" bezeichnen könnte, existiert bis heute nicht" (BIEWER a.a.O.). Vielmehr bestünde das, was als Geistigbehindertendidaktik bezeichnet würde, aus "einer großen Ansammlung kleiner und kleinster Mosaiksteine unterschiedlichster Herkunft vor allem aus der Pädagogik [gemeint ist hier die Allgemeinpädagogik; HJP], aber auch aus der Motologie, Psychologie und aus therapeutischen Ansätzen unterschiedlichster Povenienz" (BIEWER a.a.O.). Pädagogische Quellen seien neben sehr frühen insbesondere in der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts ausfindig zu machen.

BIEWER bezieht sich insbesondere auf GEORGENS, der den Begriff "Heilpädagogik" 1863 eingeführt und diese Heilpädagogik als Zweig der allgemeinen Pädagogik verstanden hat. In dieser Tradition steht auch in unserem Jahrhundert der Schweizer Paul MOOR, der sagte: „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes" (nach BIEWER a.a.O.)²⁾.

Wenn Heilpädagogik (Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Rehabilitationspädagogik) jedoch nichts anderes ist als (allgemeine) Pädagogik, dann kann auch eine Didaktik der Schule für Geistigbehinderte im wesentlichen nichts anderes sein als eine allgemeine Didaktik. In diese Richtung weisen auch neuere Entwicklungen, die wohl aus dem sonderpädagogischen Raum kommen, jedoch unter integrativer Zielsetzung in den allgemeinpädagogischen Raum hineinweisen wie z. B. das tätigkeitstheoretische Konzept von Georg FEUSER (1989; 1995). Konsequenterweise meinte Reinhard KUTZER bereits 1974, "daß es eine weitgehend eigenständige sonderpädagogische Didaktik im engeren Sinne wohl kaum gibt, ja sogar im Interesse der Chancengleichheit nicht geben darf" (KUTZER 1974, 61).

2. Zur Kritik einer sonderpädagogischen Methodik

Bereits 1978 wies WOCKEN darauf hin, daß die traditionelle Hilfsschule nur "die Anwendung besonderer Lehrverfahren, spezieller Lehrhilfen und heilpädagogischer Trainingsmaßnahmen" für sich beansprucht hat, um Schüler bestmöglich fördern zu können. Diese besonderen Lehrverfahren, speziellen Lehrhilfen und heilpädagogischen Trainingsmaßnahmen hat die Sonderschule jedoch nicht selbst entwickelt und bereitgestellt, sondern entweder als therapeutische Methoden der Psychotherapie entliehen oder in der Form der

Anpassung normalpädagogischer Verfahrensweisen der abweichenden Ausgangslage ihrer Schüler angeglichen. WOCKEN schloß daraus: "Hilfsschulmethodik ist Methodik im vollgültigen Sinne und daher Teil der allgemeinen Methodik, sie besitzt keine prinzipiell eigenständige Qualität" (1978, 471).

Zu diesen Anpassungen der Regelmethodik gehören

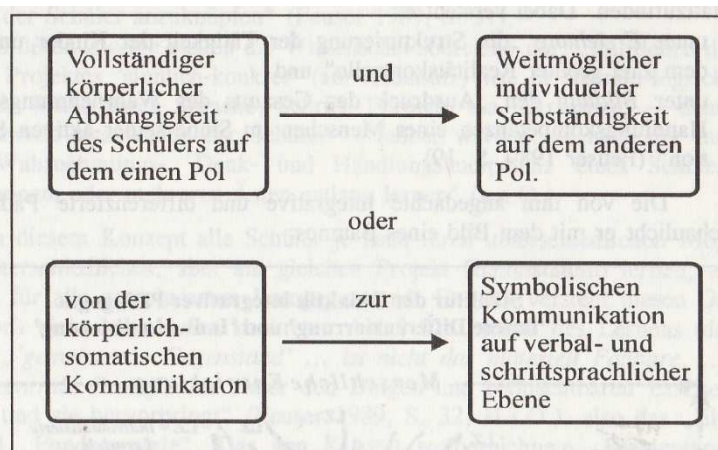
- das *mikrostrukturelle Lehrverfahren*,
- der *handelnd-anschauliche Unterricht*,
- das *therapeutische Funktionstraining*.

Die Spezifizierung der sonderpädagogischen Methoden ist in Bezug auf den einzelnen zunehmend erfolgreicher lernenden und sich entwickelnden Schüler "als eine im Laufe der Schulzeit abnehmende Größe" (Gerhard KLEIN 1971, 5) gedacht. Abnehmende Spezifität einer sonderpädagogischen Methodik heißt zunehmende Annäherung an die Methoden der Regelschule.

Für die Schule für Geistigbehinderte als pädagogisches (Sub-) System müssen wir heute im Gegensatz zu dieser Meinung die *Spezifizierung der Methoden als zunehmende Größe* feststellen. Die zunehmende schulische Betreuung schwerst- und schwerstmehrfachbehinderter Schülerinnen und Schüler hat die Grenzen der Tragfähigkeit der in den Gründerjahren der Schule für Geistigbehinderte eingesetzten Methoden längst gesprengt. Die Schule für Geistigbehinderte arbeitet heute mit Verfahren der aktivierenden Pflege und der Förderpflege, die aus medizinischen Tätigkeitsbereichen übernommen sind, mit körperorientierten und körperzentrierten Verfahren, die zunächst als pflegerische bzw. psychologische Interventionsverfahren entwickelt worden sind, mit verhaltenstherapeutischen Techniken, deren Ursprung ebenfalls klinisch ist, bis hin zu Unterrichtsverfahren, die kaum noch Unterschiede zur Regulärmethodik erkennen lassen.

Die Bandbreite des methodischen Instrumentariums der Schule für Geistigbehinderte hat also erheblich zugenommen und ist kaum noch überschaubar. Eine geschlossene Systematik dieser Methoden ist kaum zu erkennen, wenn überhaupt, dann in dem Kontinuum zwischen

Abb. 1:



3. Entwicklungslogische Didaktik

3.1. Grundüberlegungen

Georg FEUSER leitet seine Grundüberlegungen von der Idee der Integration her. Er fordert eine einheitliche Schule für alle Kinder, unabhängig von Art und Ausmaß möglicher Beeinträchtigungen. Diese Forderung leitet er ab von einer grundsätzlichen Kritik des gegenwärtigen Schulsystems, dem er vorwirft, "daß unsere Schulen selbst nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen nicht mehr zumutbar sind, ja ihre Sozialfähigkeit und Persönlichkeit bis in die Kerne menschlicher Persönlichkeit hinein zerstören" (1989, 5).

Ebenso kritisiert er die wissenschaftliche Pädagogik, der er vorwirft, niemals bisher eine einheitliche und allgemeine Pädagogik gewesen zu sein: "Seit Beginn der wissenschaftlichen Pädagogik hat es zu keiner Zeit eine allgemeine Pädagogik für alle Kinder gegeben, nur Sonderpädagogiken! Universität, Gymnasium, Realschule, Hauptschule - sie alle sind Sonderschulen, Schulen für Menschen ohne den jeweiligen anderen Menschen" (FEUSER 1989, 6).

Von einer integrativ arbeitenden Schule verlangt er, daß "dort in differenzierter und individualisierter Weise miteinander (nicht nebeneinander!) ohne sozialen Ausschluß gelernt werden kann" (FEUSER 1989, 14; H.i.O.), wozu eine wissenschaftliche Pädagogik andere Grundüberlegungen bereitzustellen hätte als bisher. FEUSER geht es bei einer neukonzipierten allgemeinen Pädagogik um die "Aufhebung des Fächerunterrichts zugunsten der Erarbeitung der fachspezifischen Zusammenhänge in Projekten und Vorhaben; Überwindung individueller Curricula zugunsten individualisierter Lernplanung, Überwindung äußerer Differenzierung durch x-Schulformen zugunsten Innerer Differenzierung, Verlassen des Frontalunterrichts zugunsten eines offenen Unterrichts u.v.m." (1989, 17). Unter diesen veränderten Bedingungen habe Erziehung und Bildung von Kindern stattzufinden. Dabei versteht er

- unter *Erziehung* "die Strukturierung der Tätigkeit der Kinder und Schüler mit dem Ziel größter Realitätskontrolle" und
- unter *Bildung* den "Ausdruck des Gesamts der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation" (FEUSER 1989, 19).

Die von ihm angedachte integrative und differenzierte Pädagogik veranschaulicht er mit dem Bild eines Baumes:

„Elementare“ „steht exemplarisch für das Allgemeine, oder es repräsentiert einen strukturierten Sachzusammenhang. (...) Elementaria machen jene Unterrichtsgehalte aus, von denen erwartet werden kann, daß sie bei Schülern und Schülerinnen Bildungsprozesse auslösen“ (KRON 1994,123). Das „Elementare“ bei KLAFFKI entspricht der Kategorie „Bedeutung“ bei LEONTJEW. Mit dem Begriff des „Fundamentalen“ meint KLAFFKI „die Intention aller menschlichen Erkenntnis“ (KRON 1994,124), was bei LEONTJEW dem Begriff „Sinn“ entspricht. Dieses "Elementare" und "Fundamentale" stellt sich je nach Entwicklungsstand des einzelnen Schülers unterschiedlich dar, sei es, um im Beispiel FEUSERS zu bleiben, als durch die Wärme bedingte Veränderung der Konsistenz eines Eis beim Kochen, sei es als ein Gesetz der Thermodynamik.

Das auf dem jeweils erreichten Entwicklungsniveau dem individuellen Kind/Schüler Aneignbare bezieht sich also auf die jeweils gleiche wissenschaftliche Grundkategorie und wird in der von FEUSER konzipierten integrativen Lernform in "Kooperation am gemeinsamen Gegenstand" (FEUSER 1989, 22) angeeignet. FEUSER entwirft eine "Pädagogik, in der *alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten*" (1989, 22, H.i.O.).

3.2. Basis: Handlungsstruktur

FEUSER legt ein didaktisches Modell vor, welches drei Bestimmungsstücke in sich vereinigt:

- die *Analyse der Sachstruktur* im Sinne traditioneller Didaktik,
- die *Analyse der Tätigkeitsstruktur* des einzelnen Schülers nach der jeweils "dominierenden Tätigkeit" (LEONTJEW),
- die *Analyse der Handlungsstruktur* im Sinne der Theorie der Interiorisation von GALPERIN.

Diese Handlungsstruktur spiegelt die GALPERINSchen Etappen wider und bildet die Basis der graphischen Darstellung seines didaktischen Modells:

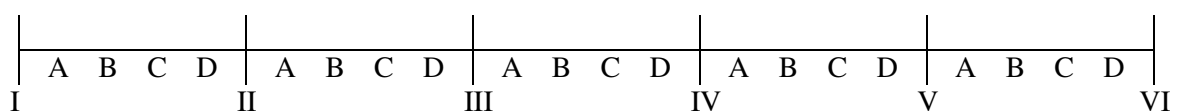


Abb. 3:

- I: Orientierungsgrundlage
- II: Materielle/materialisierte Handlung
- III: Lautsprachliche Handlung
- IV: Äußere Sprache für sich
- V: Innere Sprache
- VI: Denken

A - D: Parameter der Qualität der Lernhandlung ³⁾

- A: Entfaltung
- B: Verallgemeinerung
- C: Beherrschung
- D: Verkürzung

(vgl. FEUSER 1989, 30; 1995, 177).


3.3. Rahmen 1: Sachstruktur

Die Sachstruktur bezieht sich auf die Lerngegenstände und Lerninhalte, deren Aufbau, Elemente, Beziehungsverhältnisse zu analysieren sind, etwa nach den Überlegungen, wie

sie Wolfgang KLAFKI vorgelegt hat. Auch eine Analyse der Sachstruktur nach Lernhierarchien (z.B. GAGNÉ; FERGUSON) ist hier denkbar. FEUSER geht es bei der Analyse der Sachstruktur bezüglich der Auswahl und Anordnung der Inhalte „eher um eine Tiefenstruktur ... im Sinne von fundamentalen Ideen und Schlüsselproblemen“, wie andererseits auch um „ihren strikt logischen Aufbau“ (JANTZEN 1997,1).

Diese Analyse der Sachstruktur wird vertikal angeordnet, so daß unten mit der am wenigsten komplexen Komponente begonnen wird und die komplexeste sich am oberen Ende befindet. An einem von Dieter FISCHER (1994, 53) mitgeteilten Beispiel läßt sich dies so veranschaulichen:

Abb. 4:

Objektseite			
Sachstrukturanalyse nach FEUSER (Tiefenstruktur)	Beispiel von D. FISCHER (1994): Vorhaben "Wir laden zum Geburtstag ein"		Verallgemeinertes Beispiel:
Sachstrukturanalyse von Vorhaben, Inhalten, Gegenständen, Sachzusammenhängen, Wissenschaftsbereichen, Schülerbezogen: Neue Handlungskompetenz Didaktisch-mediale Strukturhilfen  Momentane Handlungskompetenz	Eine Geburtstags-Party geben können	F	Komplexes Vorhaben
	Kuchen selbst backen können	E	Einzelvorhaben
	Kuchen verzieren können	D	Handlung/Arbeitseinheit
	Eine Packung/Dose öffnen können	C	Operationenfolge
	Eine Dose halten können	B	Einzeloperationen
	Mit beiden Händen Gegen- druck bilden können	A	Bewegungsfolge
			Einzelbewegungen
			Muskelreaktion

Es ist ersichtlich, daß nach dem Durchanalysieren eines konkreten Vorhabens nach abnehmender Komplexität es möglich ist, für jeden einzelnen Schüler die Zone der gegenwärtigen Entwicklung im Sinne WYGOTSKIS zu bestimmen und davon die Zone der nächstmöglichen Entwicklung abzuleiten. Diese Zone der nächsten Entwicklung kann in irgendeiner Weise für jeden Schüler in dieser Hierarchie kenntlich gemacht werden.

Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, daß das hier gewählte Beispiel lediglich eine Oberflächenstruktur abbildet und die Abbildung einer Tiefenstruktur, wie FEUSER sie mit der von ihm gemeinten „Sachstrukturanalyse“ anspricht, nicht leisten kann. Inso- weit muß das Beispiel „oberflächlich“ bleiben.

3.4. Rahmen 2: Tätigkeitsstruktur

Der Analyse der Sachstruktur des Lerngegenstandes (FEUSER: "Objektseite") steht auf der Seite des einzelnen Schülers die Analyse seiner Tätigkeitsstruktur ("Subjektseite") gegenüber. Die Analyse der Tätigkeitsstruktur orientiert sich nach FEUSERS Vorschlag am Konzept der "dominierenden Tätigkeit", wie es von LEONTJEW entworfen und von

JANTZEN in eine neukonzipierte und vereinheitlichende Theorie der Entwicklung eingearbeitet worden ist.

Subjektseite:
Analyse des Tätigkeits-, Entwicklungs- bzw. Abbildungsniveaus, z.B.
6 Arbeit
5 (schulisches) Lernen
4 Spiel
3 gegenständliche Tätigkeit
2 manipulierende Tätigkeit
1 perzeptive Tätigkeit

Innerhalb dieser Hierarchie der Tätigkeiten läßt sich für jeden einzelnen Schüler wiederum die "Zone der aktuellen Entwicklung" bestimmen, also das Niveau seiner gegenwärtigen Handlungskompetenz, von wo aus als individuelle Zielfestlegung die "Zone der nächsten Entwicklung" bestimmt werden kann. FEUSER weist auch darauf hin, daß ebenso "auch Störfaktoren, die als Rahmenbedingungen Lernen und Entwicklung beeinträchtigen" (1995, 177) mit diesem Verfahren bestimmt werden können.

Die didaktische Frage ist vom Schüler her zu beantworten, nämlich die Frage, "welche Aspekte im Rahmen der im 'Projekt' kulminierenden Inhalte sich auf der Ebene seiner momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz in der tätigen Auseinandersetzung mit diesen 'erschließen' und im Sinne der Ausdifferenzierung des 'inneren Abbildes' ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern können" (FEUSER 1989, 29).

3.5. Das didaktische Modell

Diese drei Grundelemente setzt Georg FEUSER so miteinander in Beziehung, daß sich "entsprechend dem Zusammenhang "Subjekt \leftrightarrow Tätigkeit \leftrightarrow Objekt" eine drei-dimensionale Didaktik" (1995, 177) darstellt:

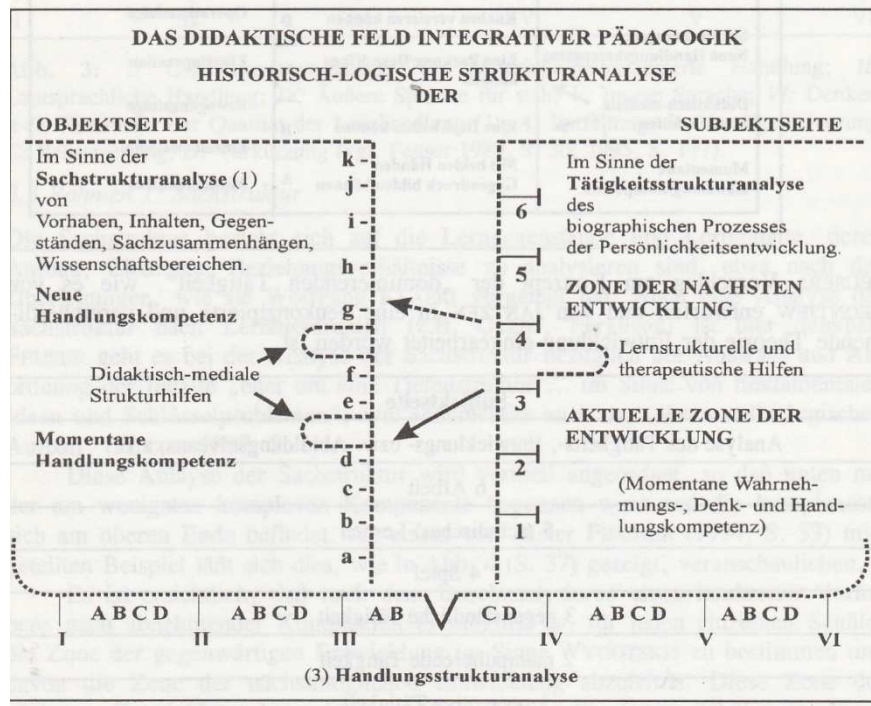


Abb. 5: Das didaktische Feld einer Allgemeinen integrativen Pädagogik. (1) a-k = Projekt-, vorhaben-, inhalts-, gegenstands-, sachzusammenhangs-bezogene historisch-logische und wissenschaftsbereichsbezogene Gliederung der Inhaltsseite des Unterrichts im Sinne der "didaktischen Analyse" (z. B. Klafki, Schulz/Otto/Heimann, Möller); (2) 1-6 = Stufen der "dominierenden Tätigkeit": 1 – perceptive, 2 – manipulierende, 3 – gegenständliche Tätigkeit, 4 – Spiel, 5 – (schulisches) Lernen, 6 – Arbeit (z. B. Leont'ew, Piaget, Spitz, Vygotskij); (3) = Etappen der Ausbildung der geistigen Operationen: I – Orientierungsgrundlage, II – materialisierte Handlung, III – lautsprachliche Handlung, IV – äußere Sprache für sich, V – innere Sprache, VI – Denken; A-C = Parameter der Qualität der (Lern-) Handlung auf jedem Niveau (I-VI): A – Entfaltung, B – Verallgemeinerung, C – Beherrschung, D – Verkürzung (Galperin). (aus FEUSER 1995, 177)

Gegenüber den weiter vorne dargestellten Einzelkomponenten enthält diese Zusammenchau weitere Hinweise:

Auf der *Objektseite* findet sich der Hinweis auf "neue Handlungskompetenz", die mit Hilfe didaktischer und medialer Strukturierung zu erreichen angestrebt wird. Diese Hinweise haben in die individuelle Lernplanung für den einzelnen Schüler einzugehen und dessen individuelle Tätigkeits- und Lernmerkmale zu berücksichtigen.

Auf der *Subjektseite* ist zwischen der Zone der aktuellen Entwicklung (unten) und der Zone der nächsten Entwicklung (oberhalb) darauf hingewiesen, daß der Schüler im Sinne WYGOTSKIS zum Erreichen der Zone seiner nächsten Entwicklung der Hilfe durch den Erwachsenen, durch den Erzieher oder Lehrer bedarf. Diese pädagogischen Hilfen werden von FEUSER mit dem Hinweis auf "lernstrukturelle und therapeutische Hilfen" angedeutet. Die Hilfen können reichen von der unmittelbar körperlichen Assistenz (etwa Führen nach AFFOLTER) bis zur individuell abgestimmten Bereitstellung einer spezifischen Lernsituation. Hierauf werden wir später noch zu sprechen kommen.

3.6. Reichweite des Modells

FEUSER weist darauf hin, daß seine zentrale Kategorie der "Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand" nur in solchen Lernfeldern zum Tragen kommt, welche in Projekten angelegt sind. Nur solche Projekte "bieten die Chance, an dem jeweils spezifischen Erfahrungshorizont und an der Bedürfnislage der Schüler anzuknüpfen und sie im Sinne des ... didaktischen Feldes in kooperativen und offenen Lernformen zusammenzuführen, ihnen ein kooperatives Miteinander zu ermöglichen" (FEUSER 1995, 178). Nur Projekte bieten nach seiner Meinung die Möglichkeit zur Verknüpfung von *'Innerer Differenzierung' und 'Individualisierung' zu einer Kerneinheit der didaktischen Struktur*" (FEUSER 1989, 31; H.i.O.). Für die von ihm angedachte integrative Pädagogik hält er "ein Lernen in Projekten [für] nahezu unverzichtbar" (1995, 179).

Mit seinem Ansatz einer entwicklungslogischen Didaktik zum Zwecke einer allgemeinen integrativen Pädagogik legt Georg FEUSER jedoch ein Konzept vor, welches auch und besser als andere zur Orientierung einer Didaktik der Schule für Geistigbehinderte taugt. Ähnlich wie eine radikale integrative Pädagogik mit einer ungeheuren Heterogenität innerhalb der Klassen zu rechnen hat, hat die Schule für Geistigbehinderte diese Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler zu beachten. Aus dieser Heterogenität heraus hat sich die Schule für Geistigbehinderte von Anfang an nicht auf das Elend der Jahrgangsklassen und des lehrerzentrierten Frontalunterrichts für alle Schüler eingelassen, auch nicht einlassen können. Projektorientierte, handlungsorientierte Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen haben von Beginn an die Schule für Geistigbehinderte von anderen, traditionellen Schulformen abgehoben. Allerdings hat in der Vergangenheit auch die wissenschaftliche Geistigbehindertenpädagogik das schon immer gesuchte einheitliche didaktische Konzept nicht in der Stringenz und Radikalität ausentwickelt, wie es nunmehr von FEUSER vorgelegt worden ist.

Die FEUSERSche entwicklungslogische Didaktik kann einen großen Teil der unterrichtlichen Tätigkeit und der Lerntätigkeit in der Schule für Geistigbehinderte beschreiben. Nicht so ganz in diese Modellbeschreibung passen allerdings diejenigen Unterrichtsbereiche, die als fachorientiert, lehrgangsorientiert bezeichnet werden (vgl. KMK-EMPFEHLUNGEN 1980; LEHRPLAN BAYERN 1982) und die ihre organisatorische Form im Kursunterricht mit weitgehend homogener Schülerschaft finden.

Mit der Annahme von FEUSERS Entwurf einer entwicklungslogischen Didaktik durch die Schulen für Geistigbehinderte würde jedoch BIEWERS weiter vorne dargestellte Kritik an der Mosaikhaftigkeit der gegenwärtigen Geistigbehindertendidaktik weitgehend ins Leere treffen.

4. Ergänzungen und Variationen

4.1. Ergänzung: Orientierungsgrundlage

Das von GALPERIN so eindrücklich betonte Problem der Orientierungsgrundlage findet in FEUSERS Darstellung noch nicht die gebührende Beachtung. Hier ist er zu ergänzen.

Vor jeglicher Aneignung eines Begriffs steht eine Aufgabe, ein zu lösendes Problem. Innerhalb der Problemlösung müssen die notwendigen Handlungsbedingungen organisiert werden, damit das Problem begrifflich durchdrungen werden kann.

Bevor der Mensch in eine Aufgabenbearbeitung eintritt, muß er sich orientieren, ist Orientierungstätigkeit erforderlich. Diese Orientierungstätigkeit verlangt eine Orientierungsgrundlage, welche das Bezugssystem umfaßt, "auf das sich das Individuum bei der Durchführung einer Handlung stützt" (GALPERIN/SAPOROSHEZ/ ELKONIN 1974, 69; nach JANTZEN 1983, 33): die Gesamtheit der für die Analyse des Objekts und die Planung der Handlung wesentlichen Umstände. Von der Richtigkeit und der Vollständigkeit dieser Orientierungsgrundlage hängt der Erfolg des gesamten Aneignungsprozesses ab. Die Orientierungsgrundlage erlaubt es dem Schüler, "von einem Merkzeichen zum anderen gehend, die neue Handlung in einzelnen, seinen Kräften angemessenen Teiloperationen auszuführen ..." (GALPERIN 1959, 376; nach JANTZEN 1983, 33).

Es wird davon ausgegangen, daß jeder Lernprozeß mit einer vorläufigen Vorstellung von der Aufgabe und einer Orientierungsgrundlage der durchzuführenden Tätigkeit beginnt. Jede konkrete gegenständliche Tätigkeit besteht in der Lösung einer Aufgabe. Ebenso ist auch jede geistige Tätigkeit als Lösung von Aufgaben zu verstehen. Dabei besteht der Lösungsweg in der Umstrukturierung des Ausgangsmaterials zu einem bestimmten Zweck. Trifft diese Annahme zu, dann sind zur Lösung einer Aufgabe erforderlich Kenntnisse

- des Zwecks, zu welchem die Lösung zu finden ist, und
- der Strukturmomente des Ausgangsmaterials.

"Struktur" im Sinne der Systemtheorie bedeutet dabei die Menge der Elemente eines Systems und der zwischen diesen Elementen bestehenden Beziehungen.

Am Beginn einer Handlung steht also das Sich-vertraut-machen mit der Aufgabe; es ist eine *erste vorläufige Vorstellung* davon zu gewinnen, was zu tun ist und wie es zu tun ist.

Folgende Fragen sind dabei zu stellen

1. *Welches ist das Objekt der Handlung?*
Beispiel: Schnitzel
2. *Welches sind die Eigenschaften dieses Objekts?*
Beispiel:
Zu groß, um es am Stück in den Mund zu schieben. Weich genug, damit man es mit einem Messer schneiden kann. Durch Konvention zugeschriebene "Eigenschaft": Es gilt als unschicklich, das Schnitzel in die Hand zu nehmen und ein Stück davon abzubeißen.
3. *Welches ist das Ziel der Handlung?*
Beispiel: Mundgerechte Stücke gewinnen.
4. *Welche Mittel sind zum Erreichen dieses Ziels notwendig bzw. möglich?*
Beispiel:
Gabel zum Festhalten, Messer zum Zerschneiden. Ebenfalls mögliche Mittel sind Hand und Zähne. Hierzu vgl. die letzte Anmerkung zu Frage 2.
5. *Welche Eigenschaften und Möglichkeiten bieten diese Mittel (Werkzeuge)?*
Beispiel: Messer: Schärfe der Klinge, man kann damit schneiden.
6. *Wie verläuft die Handlung?*
Hier bietet sich die Erstellung einer Verlaufsanalyse/Ablaufbeschreibung an. Im günstigsten Falle eines einfachen, linearen Handlungsablaufs kann dieser als Flußdiagramm dargestellt werden.

Diese Bedingungen der Handlung, auf die sich der Mensch mehr oder weniger bewußt einstellt, bezeichnet GALPERIN als die *Orientierungsgrundlage der Handlung*. Bei der Schaffung dieser Orientierungsgrundlage gibt der Lehrer einen Teil seines eigenen Informationsvorsprungs an die Schüler ab, zumeist in sprachlicher Form. Was allerdings dem Schüler völlig neu ist, muß ihm vorsprachlich vermittelt werden, in materieller oder materialisierter Form.

Der Schüler soll nun nicht nur lernen, sich an das *Vorbild* einer gezeigten Handlung zu erinnern - damit würde er nur lernen, eben genau diese Handlung und nur diese zu imitieren -, er soll die vorgeführte Handlung vielmehr als *Muster* erfassen, was ihm erlaubt, sie auch mit anderem Material wiederholen zu können. Es geht also um das Erfassen der allgemeinen Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten, die sich auch an anderem Material wiederfinden.

Die Handlung muß hierzu so in ihre Teile zerlegt werden (→ Handlungsanalyse), daß der Schüler aufgrund seiner Vorkenntnisse und bereits erworbenen Fertigkeiten sie in jedem Schritt selbständig verfolgen und ausführen kann. Bei der Ausführung der gleichen Handlung an neuem Material ist es zusätzlich erforderlich, daß auch die Merkmale dieses neuen Materials ermittelt werden oder daß sie zusätzlich dem Schüler bekanntgemacht werden. "Die Orientierungsgrundlage bezieht sich also auf ein System der subjektiven und objektiven Bedingungen für die dem Lerngegenstand adäquate Handlungsausführung ..., und setzt sich selbst aus einem System von Hinweisen auf den künftigen Lerngegenstand zusammen, mit denen sich diese Handlung vollziehen läßt" (WILHELMER 1979, 200).

Die drei von GALPERIN vorgestellten Formen der Orientierungsgrundlage können an dieser Stelle nicht erörtert werden, ohne den Rahmen des eigentlich Gemeinten zu sprengen. Nach GALPERIN können mit den ersten beiden Typen der Orientierungsgrundlage nur allgemeine Schemata von Dingen gelernt werden, während der 3. Typ die "konkreten Tatsachen und Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsgebietes, das konkrete Material der Wissenschaft" (GALPERIN 1969; nach JANTZEN 1983, 33) umfaßt. JANTZEN betont die entscheidende Bedeutung der Orientierungsgrundlage, indem er darauf hinweist, "daß hier und nirgendwo anders im wesentlichen die Zone der nächsten Entwicklung aufgespannt wird, also jener intersubjektive, kooperative Prozeß sich ereignet, der dann in der Behandlung (besser: "Handlung"; H.J.P.) zur Herausbildung der geistigen Operationen, der Begriffe führt" (JANTZEN 1983, 33).

STRÜVER postuliert, daß von den drei Typen der Orientierungsgrundlage "der Typ 3 für behindertenpädagogische Curricula als am Geeignetsten erscheint" (1992, 109). Möglicherweise ist STRÜVER, der seine Untersuchungen mit erwachsenen Behinderten in Werkstätten für Behinderte durchgeführt hat, hier allzu optimistisch. Gehen wir etwas bescheidener davon aus, daß Lerntätigkeit Geistigbehinderter im schulischen Rahmen im wesentlichen "gelenkt-reproduktive Tätigkeit" ist und für lange Zeit bleibt, so erscheint zunächst einmal eine Orientierungsgrundlage vom Typ 2 als angemessen.

4.2. Variation 1: Materielle und materialisierte Handlung

Georg FEUSER legt seinem Modell bei der Handlungsstrukturanalyse unter II lediglich die "materialisierte Handlung" zugrunde. Selbstverständlich kann auch an Abbildungen, Modellen, Karten usw. praktisch gearbeitet werden. Diese praktischen Handlungen sind jedoch andere als an den eigentlich gemeinten konkreten Gegenständen. Sollen Materialisierungen als Orientierungen verwandt werden, so müssen sie vorher konkret (materiell)

erarbeitet werden. Der Reiz der GALPERINSchen Theorie der Interiorisation liegt beim Versuch ihrer Nutzbarmachung für die Erziehung und Bildung Geistigbehinderter gerade darin, daß sie von der tatsächlichen, konkret-praktischen Handlung an und mit konkreten Gegenständen ausgeht. Das Kochen eines Eis wird mit Hilfe von wirklichen Eiern erlernt, an einem funktionierenden Herd, auf dem ein wirklicher Topf steht mit Wasser, das zum Kochen gebracht wird. Hierdurch erhält kindliches Handeln seinen Lebensbezug: Die wirklichen Dinge des Lebens werden in ihrer wirklichen, üblichen Funktion gebraucht und dadurch in ihrer "gesellschaftlichen Bedeutung" erkannt. Das gekochte Ei kann selbst gegessen werden und erhält in der Befriedigung eines Bedürfnisses einen subjektiven "individuellen Sinn".

Materialisieren läßt sich diese Handlung z. B. in einer Reihe von Bildern, auf denen die einzelnen Schritte des Kochvorgangs dargestellt sind: Topf mit Wasser füllen. Topf auf den Herd stellen. Herd einschalten. Abwarten, bis Wasser sprudelt. Ei einstecken. Ei auf Löffel legen. Ei vom Löffel ins Wasser geben. usw.

Solche Bilder können dazu dienen, den *Ablauf* der konkret vollzogenen Handlung *ohne die tatsächlichen Handlungsgegenstände* Schritt für Schritt dem tatsächlichen Ablauf entsprechend *zu rekonstruieren*, auch zur bildlichen Unterstützung der sprachlichen Rekonstruktion, oder um einen geplanten, also noch nicht stattgefundenen Handlungsablauf sich vorab in seiner Abfolge verdeutlichen zu können. So eingesetzt, dienen die aus der konkreten Handlung gewonnenen Bilder der *Planung künftiger Handlungen*. Sie erhalten Anweisungscharakter (→ Gebrauchsanweisung) und sind zu dekodieren, zu "lesen". Mit dieser Anforderung erhalten diese Bilder auch ihren Stellenwert im Prozeß des Lesenlernens und der Orientierung in lebenspraktischen Vollzügen. Es ist daher angezeigt, die Basislinie "Handlungsstruktur" so zu verändern:

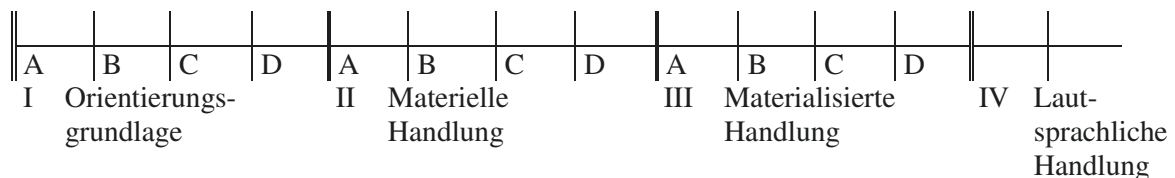


Abb. 6: (A, B, C, D wie vorher als Parameter der Qualität der Lernhandlung: A = Entfaltung, B = Verallgemeinerung, C = Beherrschung, D = Verkürzung)

JANTZEN weist darauf hin, daß auf der Ebene der materialisierten Handlung solche Bilder, Modelle "sowohl Abbild als auch Werkzeug" (1990, 280) sind. Sie enthalten, LOMPSCHER (1985) zitierend, "*nur konstitutive, im gegebenen Kontext wesentliche Merkmale und Relationen*", sind also abstrakt. "*Sie sind aber gleichzeitig anschauliche Abbildungen und machen damit grundlegende Zusammenhänge und Wesensmerkmale der Wahrnehmung und Vorstellung zugänglich*" (nach JANTZEN 1990, 280; H.i.O.).

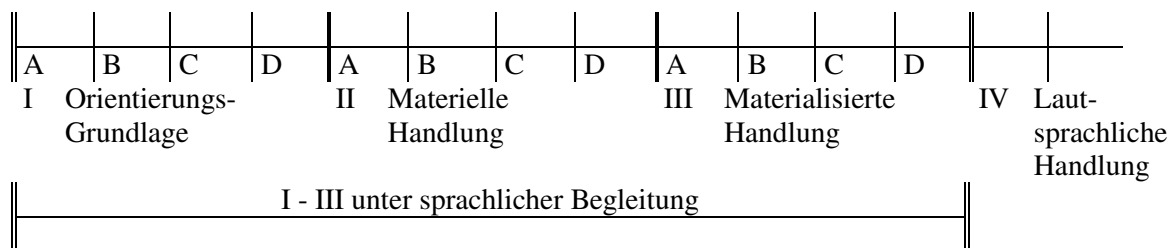
4.3. Variation 2: Einsatz der Sprache

Das von FEUSER vorgelegte Modell erweckt beim uninformatierten Betrachter den Eindruck, als würden Orientierungsgrundlage und materielle/materialisierte Handlung schweigend, ohne Sprache ablaufen und als würde Sprache erst später bei der lautsprachlichen Handlung einsetzen. Dieser Eindruck ist jedoch nicht im Sinne GALPERINS. JANTZEN macht darauf aufmerksam, daß "der Übergang auf die *sprachliche Handlung* ...

zunächst durch die sprachliche Begleitung der praktischen Handlung [er-folgt] und danach durch die äußere Sprache, getrennt von dieser" (1990, 281, H.i.O.).

Orientierungsgrundlage, materielle Handlung und materialisierte Handlung kommen also ohne Sprache nicht aus: die Gegenstände, deren Eigenschaften, die Tätigkeiten müssen sprachlich bezeichnet, müssen "verwörtert" werden, damit sich umfassende, verallgemeinerte Begriffe entwickeln können. Sprache ist dabei sowohl vom Lehrer/Erzieher wie von den Schülern einzusetzen, von den Schülern im Einzelfall möglicherweise nur passiv, im Zuhören, im Aufnehmen einer sprachlichen Bezeichnung. – Wir ergänzen also die Basislinie "Handlungsstruktur" erneut.

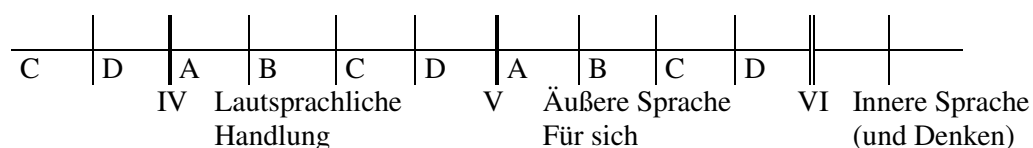
Abb. 7:



4.4. Variation 3: Innere Sprache

Im FEUSERSchen Modell ist diese Handlungsetappe wie die vorhergehenden nach den Parametern der Vollständigkeit einer Handlung aufgegliedert in Entfaltung, Verallgemeinerung, Beherrschung, Verkürzung. Die "innere Sprache" als Übergang zum Denken ist jedoch nicht mehr beobachtbar und entzieht sich der Beobachtung. Auf eine Aufgliederung nach den Parametern der Vollständigkeit kann für didaktische Zwecke ebenso verzichtet werden wie auf die getrennte Darstellung von "innere Sprache" und "Denken". In Anlehnung an JANTZEN (1990, 278) sieht die Basislinie "Handlungsstruktur" am rechten Ende dann so aus:

Abb. 8:



4.5. Variation 4: Steuerung der Schüler

Beim Übergang zur konkreten Planung einer Unterrichts-/Lerneinheit stellt sich dem Lehrer auch die Frage, auf welchem Handlungsniveau der einzelne Schüler tätig sein kann. In der Erweiterung der von KOSSAKOWSKI/OTTO (1977) beschriebenen Handlungsformen sind vom Verfasser (1996) vier Formen dargestellt worden:

1. passiv-reaktives Handeln
2. gelenkt-reproduktives Handeln
3. reproduktiv-selbständiges Handeln und
4. schöpferisch-selbständiges Handeln,

wobei mit dem Hinweis auf zunehmende Selbständigkeit des Schülers implizit auch auf die Notwendigkeit - wenn auch noch nicht auf die Art - der Fremdsteuerung durch den Lehrer/Erzieher aufmerksam gemacht wird.

Die pädagogische Fremdsteuerung kann sich beziehen auf die Tätigkeitseinheiten *Einzelbewegung, Bewegungsfolge, Operation, Handlung* und erfolgen in den Formen

1. *Vollständige körperliche Steuerung.*

Dies entspricht der Technik des "intensiven Führens" bei Félicie AFFOLTER (1980), wobei der gesamte Handlungsvollzug des Kindes durch den Lehrer/Erzieher/Therapeuten körperlich-motorisch gesteuert wird.

2. *Teilweise körperliche Steuerung.*

Die Technik des "Führens" wird nur noch in solchen Handlungsabschnitten eingesetzt, in denen der Schüler den motorischen Ablauf noch nicht beherrscht (*ein helfendes Führen*) oder in denen er Fehler macht oder zu machen droht (*korrekatives Führen*).

3. *Steuerung durch Modellübernahme.*

Der Schüler ahmt die Bewegungen eines Vorbildes, z. B. des Lehrers, nach, ohne mit diesem in unmittelbaren körperlichen Kontakt zu geraten.

4. *Ikonische Steuerung.*

Der Schüler orientiert seine Handlungsvollzüge an einer Bildfolge wie weiter vorne erörtert.

5. *Lautsprachliche Steuerung.*

Der Schüler handelt nach lautsprachlichen Anweisungen.

6. *Schriftsprachliche Steuerung.*

Der Schüler handelt nach einer schriftlich vorliegenden Anweisung.

Die hier beschriebenen Steuerungsformen sind nur des analytischen Zweckes wegen getrennt zu betrachten. In der Realität sind sie nicht unabhängig voneinander, überlappen sich und wechseln im Handlungsvollzug häufig:

- Beim Lesen einer Gebrauchsanweisung wird ein Wort nicht verstanden und muß vorgelesen/erläutert werden,
- beim Arbeiten nach mündlicher Anweisung oder in Nachahmung eines Verhaltensmodells muß eine Bewegung durch körperlichen Zugriff korrigiert werden,
- eine Bildfolge als Handlungsplan bedarf beim Übergang von einem Bild als Handlungsimpuls zum nächsten des Zurufs,
- usw.

Als Idealfall gelungener Erziehung zur vollen Selbständigkeit können wir uns noch vorstellen:

7. *Keinerlei Steuerungsbedarf.*

Diese Steuerungsformen übertragen wir auf eine der Basislinie entsprechende neue Linie:
Abb. 9:

Steuerungsform						
interindividuelle (Fremd-)Steuerung			intraindividuelle (Selbst-)Steuerung			
körperlich		Modell	Ikonisch	laut- sprachlich	Schrift	ohne Hilfsmittel
vollst.	teilw.					
1	2	3	4	5	6	7

Diese Linie "Steuerungsform" setzen wir nun dem veränderten FEUSERSchen Modell quasi als "Decke" auf.

5. Das veränderte Modell

Wir erhalten nunmehr einen aus vier „Leisten“ bestehenden Rahmen, der uns zur weiteren Planung von Unterricht eine Orientierungshilfe sein soll:

Abb. 10:

Steuerungsform						
interindividuelle (Fremd-)Steuerung			intraindividuelle (Selbst-)Steuerung			
körperlich		Modell	Ikonisch	laut- sprachlich	Schrift	ohne Hilfsmittel
vollst.	teilw.					
1	2	3	4	5	6	7

Objektseite:		Subjektseite:
FEUSER (Tiefenstruktur)		Analyse des Tätigkeits-, Entwicklungs- bzw. Abbildungsniveaus, z.B.
Sachstrukturanalyse von		6 Arbeit
Vorhaben,		
Inhalten,		5 (schulisches) Lernen
Gegenständen,		
Sachzusammenhängen,		4 Spiel
Wissenschaftsbereichen,		
Schülerbezogen:		3 gegenständliche Tätigkeit
Neue Handlungskompetenz		
Didaktisch-mediale Strukturhilfen		2 manipulierende Tätigkeit
Momentane Handlungskompetenz		1 perzeptive Tätigkeit

	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D				
	I				II				III				IV				V				VI			
Hand- lungs- struktur	Orientie- rungsgrund- lage				Materielle Handlung				Materiali- sierte Handlung				Laut- sprach- liche				Äußere Sprache für				Innere Sprache (und			
	unter sprachlicher Begleitung												Handlung				sich				Denken)			

Die vier "Leisten", die den Rahmen dieses Modells bilden, beschreiben vier Dimensionen:

- (1) Tätigkeitsstruktur: Langfristige Zeitdimension von der Geburt bis ins Erwachsenenleben;
- (2) Handlungsstruktur: kurzfristige bis mittelfristige Zeitdimension; Ablauf des/eines Aneignungsprozesses;
- (3) Sachstruktur: Inhaltsdimension, Dimension der Komplexität;
- (4) Steuerungsform: Lenkungsdimension

Alle vier Dimensionen stellen gerichtete Strecken dar, deren Ausrichtung durch einen Pfeil gekennzeichnet werden kann:

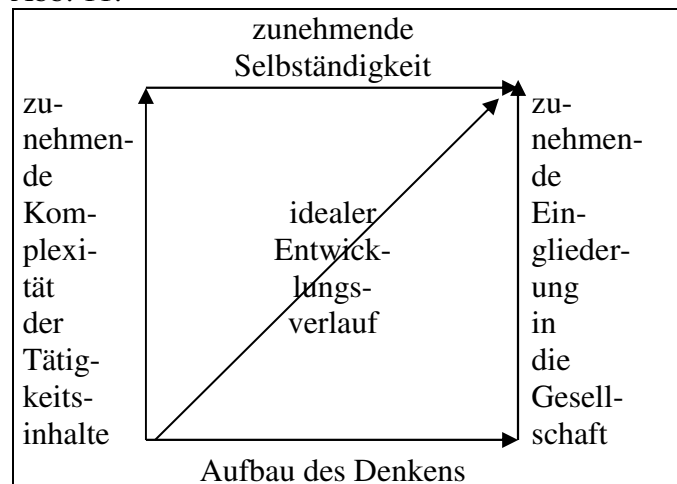
- (1) Langfristige Zeitdimension "Tätigkeitsstruktur":
Vom Neugeborenen zum Erwachsenen.
- (2) Kurzfristige Zeitdimension "Handlungsstruktur":
Von der Orientierungstätigkeit über das tatsächliche Handeln zum Denken.
- (3) Inhaltsdimension:
Von der Bewegungsaufgabe zur komplexen Tätigkeit.
- (4) Lenkungsdimension:
Von der vollständigen Fremdsteuerung zur vollständigen Selbststeuerung.

Jede dieser Dimensionen beschreibt einen möglichen Entwicklungsverlauf, alle vier idealtypisch zusammengefaßt in der Diagonalen

- die pädagogische Aufgabe der Erziehung zur "Selbstverwirklichung in sozialer Integration" (KMK 1980),
- den Verlauf des Erziehungs- und Aneignungsprozesses und
- dessen jeweiligen Stand.

Diesen Gedanken als abschließende Übersicht:

Abb. 11:



Anmerkungen:

- 1) Verfasser bedankt sich für kritische Durchsicht des Erstentwurfes wie für hilfreiche Anmerkungen bei Prof. Dr. Wolfgang JANTZEN, Bremen.
- 2) Bei Paul MOOR heißt es in der gekürzten Studienausgabe der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik schlicht: "Heilpädagogik ist Pädagogik" (1994, 276) ohne jeden Zusatz.

- 3) Georg FEUSER faßt nur A bis C als Parameter der menschlichen (Lern-) Handlung. Wir folgen an dieser Stelle Bernhard WILHELMER, der, sich auf GALPERIN beziehend, vier Parameter beschreibt:
1. das Handlungsniveau,
 2. den Grad der Verallgemeinerung,
 3. die Vollständigkeit der Teiloperationen bzw. ihre Verkürzung,
 4. den Grad der flüssigen Beherrschung (vgl. WILHELMER 1979,189-190).

Literaturverzeichnis

- AFFOLTER, Félicie: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag ⁴1990 (¹1987).
- BIEWER, Gottfried: Die Schule für geistig Behinderte und die Diskussion über Integration. Geistige Behinderung (1995), 275–281.
- EMPFEHLUNGEN für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 9.2.1979. Neuwied: Hermann Luchterhand 1980.
- FEUSER, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28 (1989), H. 1, 4–48.
- FEUSER, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995.
- FISCHER, Dieter: Eine methodische Grundlegung (Reihe: Neues Lernen mit Geistigbehinderten) Rheinbreitbach: Dürr & Kessler ⁵1994.
- GAGNÉ, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel ²1970 (¹1965).
- GALPERIN, P[jotr] J[akowlewitsch]: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: PSYCHOLOGISCHE STUDIENTEXTE 1968, 317–328.
- JANTZEN, Wolfgang: Galperin lesen. Anmerkungen zur Entwicklung einer historisch-materialistischen Theorie schulischen Lernens. Demokratische Erziehung 9 (1983), Heft 5, 30–37.
- JANTZEN, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim, Basel: Beltz 1990.
- JANTZEN, Wolfgang: Persönliche Mitteilung an den Verfasser vom 16. 5. 1997.
- KLAFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Fünfte Studie: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958). Weinheim: Beltz 1963.
- KLEIN, Gerhard: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. Sonderpädagogik 1 (1971), 1–13.
- KRON, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. München, Basel: E. Reinhardt ²1994.
- KOSSAKOWSKI, Adolf / OTTO, Karlheinz: Persönlichkeit - Tätigkeit - psychische Entwicklung. In: PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN der Persönlichkeits-entwicklung im pädagogischen Prozeß 1977, 15–63.
- KUTZER, Reinhard: Das Erfordernis einer Neuorientierung gegenwärtiger Didaktik der Schule für Lernbehinderte als Voraussetzung für eine Emanzipation der Sonderschüler. Sonderpädagogik 4 (1974), 55–66.
- LEHRPLAN UND MATERIALIEN für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte mit Abdruck der Allgemeinen Richtlinien. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB). München: Alfred Hintermaier 1982.

- LEONTJEW, Alexejew Nikolajew: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt: Athenäum Fischer 1973.
- MOOR, Paul: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Studienausgabe. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik 1994.
- PITSCH, Hans-Jürgen: Méthodologie et didactique des apprentissages scolaires chez l'enfant et l'adolescent affectés d'un handicap mental, tome 1^{er} (dt.: Didaktik und Methodik des schulischen Lernens beim geistigbehinderten Kind und Jugendlichen, 1. Band). Livange (G. D. de Luxembourg): Institut d'Etudes Educatives et Sociales 1996.
- PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Redaktion: Adolf KOSSAKOWSKI, Horst KÜHN, Joachim LOMPSCHER, Gerhard ROSENFELD. Köln: Pahl-Rugenstein 1977.
- PSYCHOLOGISCHE STUDIENTEXTE. Hrsg. u. ausgewählt von Gerhard KITTLER, Georg DOWE, Rudi GÖBEL, Heinz KRÜGER. Berlin (DDR): Volk und Wissen VEV 1968.
- STRÜVER, Peter: Lernen von sogenannten geistig behinderten Menschen über Motorik. Solms-Oberbiel: Jarick 1992.
- WILHELMER, Bernhard: Lernen als Handlung. Psychologie des Lernens zum Nutzen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Köln: Pahl-Rugenstein 1979.
- WOCKEN, Hans: Die klassische Hilfsschulmethodik. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (1978), 469-478.
- WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: Fischer 1993.
- Verfasser: Hans-Jürgen Pitsch, Diplom-Pädagoge, Sonderschulrektor im Privatschuldienst, Lehrbeauftragter für Geistigbehindertenpädagogik am Institut d'Etudes Educatives et Sociales (I.E.E.S.) in Fentange-Livange, Großherzogtum Luxemburg.
- Anschrift bei Abschluss des Manuskripts: Kieferstraße 11, D-66763 Dillingen; seit 2008: Am Neuländchen 42, D-66787 Wadgassen-Differten. hjuergen.pitsch@t-online.de

Manuskript abgeschlossen am 13.04.1998